

授業の見方をつくる学習指導案の指導：形式の比べ読みから考案へ

著者	佐野 幹
雑誌名	宮城教育大学紀要
巻	53
ページ	21-36
発行年	2019-01-31
URL	http://id.nii.ac.jp/1138/00000802/

授業の見方をつくる学習指導案の指導－形式の比べ読みから考案へ

* 佐 野 幹

Guide for an Educational Teaching Plan in Building a Lesson's Perspective : From Format-Based Comparative Reading to Formulation

SANO Miki

要 旨

本稿は、宮城教育大学で実施した国語科教育法の授業実践記録である。取り上げる授業は、学習指導案の本質的な理解と授業の見方を育成することをめざし、指導案の形式を読み比べ、新しい形式を考案する活動を取り入れた実践である。学生たちは活動の中で、形式の多様性やその背後にある文脈の存在に気づき、授業の見方を形づくっていった。指導案の意義を理解する様子も見られたことから、今回の授業のねらいは概ね達成できたと評価できる。

Key words : 比べ読み、座席表、フローチャート、省察、大村はま

I. はじめに

学習指導案を作成する意義は一般に次の3点にまとめられる。

1. あらかじめ計画を綿密に立てることによって授業を円滑にし、学習者への対応の幅を広げる。
2. 作成時に、授業者の内にあった構想を言語化することによって、学習者や教材の理解を深める。
3. 授業後に、実際の授業と比較することで、正確なふり返りを保証する。

このように学習指導案はよりよい授業をつくるために大きな役割を果たすものであり、教師にとって指導案を作成するための見識・技能は、力量形成に関わる重要な素養の一つといえる。

しかし、学生にとってハードルは高いようだ。先行研究では、学生の大半が指導案作成に苦手意識や不安を感じていることが報告されているが(岡田, 2016)、これは本学の学生も同様である。思うに、学習指導案を書くことは、これまで学ぶ側であった学生にとって、教える側の未知なる言語ゲームに参加するようなもの

なのだろう。どのようなルールの下で、どうふるまえばよいかわからず、不安を感じるのかもしれない。

だが、これまで稿者は、学生が現実には抱えていた不安に十分に向き合ってこなかった。もちろん、「国語科教育法」では折に触れて指導案について話をしてきたし、「教育実践研究」という授業でも書き方を教えてきた。しかし、書き方を教えてきたとはいっても、その内容は、便宜的に既存の指導案を配り、項目内容を説明して済ませていたのであった。このため、あとになって問題が発生することになった。

一つは「転移の問題」である。

3年次実習は附属中学校で行われるため、中学校の手厚い指導により、学生はどうか指導案を書き上げることはできるようになる。しかし、4年次で実習校が変わり、形式が異なると、再び書き方がわからなくなり、戸惑う姿が見られたのである。教員採用試験でも指導案を書くことが求められることがあり、その都度、質問を受ける事態になった。もし、学習指導案の本質を理解していれば、形式が異なっても戸惑うことなく対応できたはずだった。

* 宮城教育大学 国語教育講座

もう一つは「画一化の問題」である。

3年次の「教育実践研究B」という科目では、実習を目前に控えた学生に模擬授業をさせ、教材研究、指導言、板書の使い方などの基本的な事項を確認している。その授業方法については各自に委ねているのだが、それが、どの学生も判で押したように、同じような方法で行ったのである。もしかすると学生は授業をこなすだけで精一杯で、方法にまで注意できなかったのかもしれない。しかし、授業方法というものは、授業の目的、学習者の実態、教材特性に応じて変えるべきであり、また他方で教師の個性や価値観によっても変わるはずである。にもかかわらず、同じような授業を量産してしまったことは指導上の大きな欠陥であると思われた。

同じような授業が量産されてしまったのには、さまざまな原因が考えられたが、その一つに、同じ形式の指導案を使い回していたことが挙げられる。稿者が模擬授業用に配っていた指導案は学生たちが行った方法を想定してつくられた形式だったからだ。

以上の問題から、指導案指導のあり方を見直し、その場しのぎの書き方指導ではなく、指導案とは何かを根本から考えることのできる授業を構想する必要がある。

Ⅱ. 授業の目的

授業の目的を、上記の「転移の問題」と「画一化の問題」を解決することをめざして、①指導案の形式の多様性を知り、その背景を理解すること、②新しい形式を自分で考案すること、と設定した。

指導案というものを根本的に理解するためには、前提として、指導案には決まった形がない、ということを確認する必要がある。現在、なじみのある学習指導案も、戦前までは、知識や技能を教授するための計画書であり、「教授案」と呼ばれていた。しかし戦後の教育改革によって子どもの学習活動が表立つようになると、学習者の側に立った「学習指導案」に変わったと言われている（豊田，1990；小山，2006）。また指導案の項目が歴史的に変化していることも先行研究で指摘されており（岸本，2018）、現在見る形式は、社会や歴史の文脈の中で構成されてきたものである。

もっとも指導案の形式を規定するのは、社会や歴史

といった大きな文脈だけではない。「目的が形式を左右する」と言われるように、指導案は、学校の教育方針や理念、教科特性、授業の形態やねらい、さらには教師個人の教育観に見合ったかたちで構成される。

したがって、指導案を根本的に理解するには、指導案の形式には違いがあり、その背景にはそれぞれの文脈が存在することを理解することが有効であると思われる。形式の背景を見抜けるようになれば、たとえ形式が変わったとしても、汎用的に対応できるようになり、「転移の問題」も解消するのではない。

では、「画一化の問題」はどう解決すればよいのか。指導案のレベルでこの問題を解決しようとするならば、授業で使用する形式を変える必要があるだろう。府川（2009）はこの問題について、「決まり切った形式の学習指導案を作ること自体が、形式的で画一的な授業を生み出す温床になっている」と指摘しているが、さらにふみ込んで、「書式を変えることによって、授業そのものの見方を変えられる」可能性にも言及している（府川，2009，P.195）。

この指摘を踏まえ、学生たちに新しい形式を考案させることを考えた。形式の多様性を知り、その背景の存在を理解したうえで、自分たちの個性や価値観を織り込んだ形式を新しく作らせてみるのである。学生たちは指導案を新しくかたちづくっていく過程で、新たな洞察を働かせ、指導案や授業を見る新しい目のかたちづくっていくと思われる。それを授業観と呼んでいかどうかはわからないが、そのような自らの見方が反映された指導案を用いれば、個性や個々の強みが生かされた多彩な授業が生まれるのではないだろうか。

Ⅲ. 先行研究・実践と本実践の意義

指導案指導に関する研究報告は決して少なくない。管見の限りでは、教員養成におけるこれまでの学習指導案の指導は、「何をどのように書くか」ということに焦点が当てられ、内容と技能的な側面が重視されてきたようである。近年の報告であれば、指導者が書いた指導案と比較検討させる方法（池永，2015）、ブレインストーミングシートを活用する方法（齋藤，2017）、実践記録から指導案を復元する方法等があり（三村，2016）、成果があったことが報告されている。これらの報告は、学生の指導案の記述内容の質を少し

でも高めようと案出された方法である。しかし本授業の目的である、指導案の形式について理解したり、考案したりする方向で実施されたものではない。

一方、教育現場や関連する研究機関に目を向けると、形式の考案・開発は積極的に行われており、その成果も報告されている。たとえば、前原 (2016) によると、山口県教育委員会では「授業の可視化」と「指導技術の共有化」を目的に、「板書型指導案」を導入し、授業改善に取り組んでいるという。「ワンペーパーで授業全体の流れが把握できる板書型指導案」は、教員の負担軽減と研究会の情報共有に貢献できる、「授業改善の重要なツール」となっているようである。また松田・溝邊 (2017) は、教師にビジュアル化（絵や図や写真、吹き出しや人のイラストを使うこと）指導案を作成してもらい、その後の意識調査を行っている。それによると、指導案のビジュアル化によって、教師が「使用する言葉を洗練し、授業の具体的なイメージをもつことに役立った」と感じ、「作成上、児童の様子を思い浮かべ、授業をより具体的に把握しようとしていくので、授業を進めていく拠り所にでき」という。

後述するが、教育工学から生まれた「フローチャート」や安東小学校の「座席表」も、指導案の形式の工夫が、授業づくりに役立てられた最たる例である。

以上のように指導案の形式を工夫し、新たに考案・開発することが、授業の見方や授業づくりに有為に作用することが実証されている。

加えて、指導案の考案・開発を求める声は多い。先に引用した府川の指摘もそうであるが、その他にも、矢部 (2015) は「決められた書式に記入するのみという閉じた思考に陥らず、様々な視点を取り入れて授業方法の構築を行える能力は、ぜひとも習得すべきと考えられる。」(p.131) と述べており、伊崎 (2011) は「他者の学習指導案」に学び、アレンジして「自分の学級の実態」に合わせた「自分だけの学習指導案を生み出す」ことを勧めている。また、小島・寺崎 (2003) は、具体的に教科、学習形態、学習方法等に応じた指導案の作成方法を紹介している。

今回、稿者の授業では、以上の成果と提案を参考にし、それを教員養成の段階で実践することになる。今回の試みは、これまで教員養成の場で主流だった書き方や内容の指導ではなく、指導案の形式が生まれた背

景を読み、新しい形式を考案することで、指導案の本質的な理解を促し、授業の見方を獲得させようとするものである。指導案作成の技能を高めるといよりは、指導案を通して、教師としての見識を養う取り組みであり、その意味で、これまでにない教員養成における指導案指導の一つのあり方を示すことができると考える。

IV. 授業の方法

1. 比べ読みについて

指導案の形式の多様性や背景を知り、本質的な理解に迫る方法として、複数の指導案の形式を比べ読む活動を採用した。その理由は、比べ読みによって、その差異と共通点に気づきやすくなることにある。

本校の学生の中には、4 年次まで附属校の指導案しか見たことがないという者もいる。学生にとって、指導案が未知の言語ゲームだとすると、共通したルールを知ることが大切になってくる。一つだけでなく、複数の指導案を比べ読むことで、共通した構造やルールを知り、指導案の本質的な理解に近づくことができるだろう。また同時に、比べ読むことで、共通項以外の差異が浮かび上がり、既存の見方は相対化され、指導案にはそれぞれねらいに応じた観点から構成されていることに気づき、多様な授業の見方があることを発見することができる。

以上のことから、特徴のある複数の指導案を分析し、そこにどのような意味と文脈があるのかを学生に考えさせることにした。

2. 比べ読みの資料について

比べ読みに使用する資料として選んだのは次の 4 つである。

- (1) 宮城教育大学附属学校の指導案
- (2) フローチャート型指導案
- (3) 安東小学校座席表授業案
- (4) 大村はまの日案

ちなみに、上記資料は主に一時間の「授業の展開」に関する指導案である。

以下、それぞれの指導案の特徴を説明しよう。

(1) 宮城教育大学附属学校の指導案

「宮城教育大学附属学校の指導案」（以下「宮教大の指導案」と呼ぶ）は、比べ読みを行うに当たって、指導案というものについて概観するために選んだ資料である。出典は宮城教育大学が発行している「平成30年度版教育実習の手引き」である。学生にとっては教育実習で使用する可能性のある指導案である。教科を横断して学校内で統一された書式を用いており、「題材名」から「本時の指導」まで、教育委員会が開催する研修会や一般の研究会等でもよく目にする項目で構成されている。

ただし、いささか古い形式のためか、現在、一般的に用いられているものと異なる点もある。まず、「【本時の指導過程】」を構成する項目は、左から「教師の働き掛け」「予想される生徒の反応」「指導上の留意点・評価」の順で並んでおり、昨今見られる「学習活動」「指導上の留意点」で構成されていない。また「教師の働き掛け」の表現には「～させる」という文末表現を使うようになっており、授業は、教師が働きかけ、それに学習者が反応することで展開する、という教師主体の授業観がうかがえる。

もう一つ特徴的なのは「予想される生徒の反応」の中の「記号」である。この指導案では、教師の「発問」に対する、「予想される生徒の反応」を「◎○△」という評価を示す記号で分けて書くことになっている。これは、説明によると、「意図的指名」を行い、「予想される生徒の反応の△から◎へと意図的に発表させることで、個の考えの深化を図る」（p.103）ためとされている。つまり、学習者の認知過程を考慮し、相互作用的な学習効果をねらっているのである。しかし一方で、「意図的指名」とあるように指名するのは教師であるため、この方法が固定されると、学習者は教師のコントロールの下で受動的な立場におかれしうることになる。

「宮教大の指導案」は指導案の類型として選んだ資料であり、今回は分析の対象ではないが、あえて言えばこの形式には、子どもの認知的構造を重視する学習者観と、教師主体の授業観とが併存しているといえる。

(2) フローチャート型指導案

フローチャートを用いた指導案である。出典は藤村裕一『アクティブ・ラーニング対応 わかる！書ける！

授業改善のための学習指導案 教育実習、研究授業に役立つ』（ジャムハウス、2015年3月）である。最も特徴的なのは、「児童の思考と学習の流れ」の項目であり、生徒の思考の流れをフローチャートで示している点である。

フローチャートとは授業の流れを記号を用いて図式的に表現した形式であり、教育工学の立場から開発されたものである。教育工学は、「教育方法の最適化」（東洋、2016）と言われるように、教育をシステムとしてとらえ、教育目標の効果的・効率的な達成を志向した研究領域である。フローチャートも元は「授業において教授と学習の効率を高める」（沼野、1980, p.7）ことを目的に考案され、学習プログラミングの立場から、「コンピュータ・プログラミングの発想をもとに、ソフトウェア開発の手順と記号体系を授業設計の方法として採用することによって、客観性のある明確な授業設計を可能にしようとした」（田中、2000, p.283）ものだ。行動主義を原理としたプラグマチックな考え方が根底にあり、有効性、客観性、普遍性、再現性を重視して作られた形式である。

この他、特徴的なのは、子どもの思考活動を中心に据えて授業を展開することになっている点である。「児童の思考と学習の流れ」は、子どもの思考の流れを想像して記述する形式となっており、その横には「教師の支援と評価」の項目がある。つまり教師はあくまで子どもの思考の流れに対応した支援を行うことになっているのである。

子どもを主体とする立場は表現形式にも表れている。たとえば、指導案には「させる」という表現は全く見られない。その代わりに「～かも」「～かな？」「聞いてみたい」といった子どもに仮装した文体や子どもの思考に寄り添った表現が用いられている。この「させる」を使わないことについて、本書では「それをすべて否定するわけではありません」と断った上で「安易に使うと、子供の発想や思いと離れた授業になってしまう危険性がある」（p.21）としている。

表現の違いは、藤村の言うように「単に文言の問題」（p.22）ではなく、誰を主体として記述するかという問題であり、教育をどのようなものとして捉えるのか、という教育観にも関わってくる部分である。

以上、この資料から学生に読みとってほしいことは、1つには、フローチャートが効果的で円滑な授業

や情報共有できるわかりやすさを重視している点であり、2つには、子どもの思考を重視する立場が表現形式に表れている点である。

(3) 安東小学校座席表授業案

出典は上田薫・静岡市立安東小学校『個が深まる学び～安東小学校の挑戦』(明治図書、2005年12月)である。本書には、「座席表」を全国に広めた安東小学校の理念と実践記録が綴られている。

資料とした指導案は、「座席表」と「本時の授業の流れ」とが一つになった形式である。「座席表」の枠を使い、個別に学習者の実態や指導目標が記されている点に大きな特徴がある。

現在、「座席表」は、一般の指導案にも添付されるようになったが、安東小学校の「座席表」が生み出された原点には、子どもの主体性と個性を重視・尊重する教育理念がある。「教師がひとりひとりの子に目を向け、その背景まで含めたその子を丸ごと理解することからその子への指導が始まる」(p.22)という考えのもと、「ひとりひとりを生かす」(p.23)手だてとして「座席表授業案」が生まれたのである。本書から、「座席表」の説明を以下に引用しておこう。

本校で言う座席表とは、カルテをもとにしてひとりひとりの子どものとらえと願い、手だて等を白紙座席表の中に全員分書き込んだものである。

座席表は、ある時点で、学級ひとりひとりの子どもを、一度立ち止まって、とらえ直しをするという役割を担っている。全員分書きこむという作業の中で、ひとりひとりのとらえを整理し、子ども理解を深めようとするものである。(pp.28-29)

安東小学校の「座席表」は、単に、授業に必要な情報を個別に記録しているだけではなく、作成時に置いて子どもの姿をとらえ直し、より深い子ども理解につなげる役割も担っているのである。

知られているように、本書の著者である上田薫は戦後誕生した「社会科」を先導してきた人物である。アメリカの占領期の文部省でコース・オブ・スタディ(学習指導要領)の作成を担当し(上田、1978)、「新教育」の中核であった「社会科」の基盤を築いた上田は、子どもを中心とした問題解決学習を原理とし、民主的な

社会を創造する主体的な人間の育成をめざす立場にある。上田は、1958年に「社会科の初志をつらぬく会」を結成しており、一貫して「社会科創世のときの思想」、つまり「経験主義的立場」(上田、2005)を主張し続けている(乙訓、2011)。

このことから指摘できるのは、子どもの主体性と個性を重視した「座席表」のルーツにはデューイの経験主義の思想があるということである。建前的な「一人ひとり」ではない、確固とした教育理念や思想が基盤となっているのである。

「座席表」に目を奪われがちであるが、「位置づけた子」が設定されていることにも注意したい。「位置づけた子」とは「その授業で教師が生かしたい、この子は生きるであろうという願い・期待をもてる子」(p.42)である。「フローチャート型指導案」と異なり、授業の流れが複線化しており、他の子どもと関わり合いながら「位置づけた子」が成長していくことが期待されている。また、本書には「位置づけた子」だけでなく、「位置づけた子」を通じて学級全体を指導していくことがめざされており、個の尊重を図りながら学級集団全体の学びを実現させようとしていることがうかがえる。

一般的な指導案しか見たことがない学生にとっては指導案のあり方を根本から考えさせることができる資料となる。形式の特異性だけでなく子ども理解やそのとらえ直しの機能等、その背後にある教育理念や思想をどこまで読みとることができるかが課題となる。

(4) 大村はま日案

出典は、大村はま『新編 教室をいきいきと2』(筑摩書房、1994年4月)である。この日案は、上記3つの指導案とは異なり、フォーマルな仕様ではなく、普段の授業の必要から生じたインフォーマルな仕様である。大村自身

図1 大村はまの日案

はこの日案について、「ほんとうに教室で使うもの、それは指導案でもあり、指導記録でもあり、研究記録でもあり」、改善を重ねて「固まってきた形」(大村、

1985, p.277) であるという。「指導計画」と「授業記録」としての性格を兼ね備えており、内省的な方向から授業改善をはかろうとして生まれた形式である。

項目は右上から順に、「学習活動」「目標」「持っていくもの」「注意」とあり、これらは授業の前に書き、以下、「次へのメモ」「記録」「研究」は、授業時に書き込むものである。

「学習活動」の下に「目標」があり、子どもの学習活動を上に位置づけ、その下に目標が置かれている。この項目・順序から子どもの言語活動を中心にしつつも、どのような力を育てるかを意識していたことがわかる。大村は、活動すること自体が目的化しないようにと、学習活動に対するねらいを明確にして授業に臨んでいたわけである。

「持っていくもの」は「準備しておくもの」である。大村はこの欄について「その日の学習にはホッチキスがいるとか、ピンがいるとか、原稿用紙がいるとか、罫線がいるとか、白紙がいるとかカードがいるとか、学習活動によって必要になるものがいろいろありました」(p.317) と言う。「教科書を教える」授業であれば、この欄は大して意味をなさない。大村は日常的に、様々な教材・教具を組み合わせ、授業を構想していたのであり、個に応じた学習材が必要となる単元学習を行っていたからこそこの項目である。

「記録」は授業の中で気づいたことをその場で書き込むためのものである。また、「何にしても非常に短い時間に書くことになりますので、どんなに少しでも時間の節約のできることはしたい」(大村, 1985, p.280) と述べていることから、書く負担の少ない様式を工夫して作っていたことがわかる。

「研究」の欄には「調べたいことのテーマ、調べるべきことのテーマ、自分の研究すべきこと、したいことを書いて」(p.320) おくと言う。内容を読んでも、授業内での気づき、学習の進捗具合や指導方法の反省等が記されている。「研究」は「記録」とともに、自己の取り組みを対象化し検証していく、内省的な取り組みが顕著に表れた項目といえる。

右上に「授業の総時数」を記入する欄があることも注目し値する。大村によれば「四月の最初の時間を一時間目(1)」と記入し、「通し番号で三月まで続けますので、中学校の場合は百七十時間ぐらい」(p.312) になったということから、この日案の作成はルー

ティーンワークとなっていたことがわかる。研究授業や実践報告用の指導案とは別に、普段の取り組みの中で継続してこの日案を作成していたのである。偉大な実践家は、鶴田(2007)の言うように「自らの実践を振り返り、その内実を具体的に点検・吟味・評価していく。そうやって自己形成や教師としての成長を遂げてきた」(pp.67-68) のであり、大村はま単元学習はこの日案作成によって支えられていたと言っても過言ではない。

この形式から、読み取れるのは、いわゆる「行為の中の省察」(ショーン, 2001) であり、実践行為の中で学び、研究し続ける実践家の姿である。「研究ということは、教師の命」であり、「こうやっていわば、生きたままとらえておいたものが、次の研究にも役立ち、授業の運びに役に立つことなのです」(p.322) と大村は言う。

大村はまの日案は、指導案における省察的な機能の側面が際立った形式である。指導案を作成し記録を残すことが教師の力量形成に大きく寄与すること、そしてそれが次の日の授業の基盤となることを理解するのに適した資料である。

3. 比較するための観点について

比べ読みにおいては、読みとるための観点が重要になる。本来であれば学生たち自身で観点を立てるのが望ましいが、今回は「形式」の比べ読みである。「形式」を読むことに慣れていない学生は、「形式」でなく「内容」を読んでしまう可能性があるため、慎重を期して何を比べて読むかは授業者から示すことにした。示した観点は、

- ①項目
- ②順序
- ③記号 図形 枠組み
- ④表現形式
- ⑤その他

である。「④表現形式」「⑤その他」の二つの観点について説明したい。

「④表現形式」は文体についての観点である。たとえば、先述したように「宮教大の指導案」の「教師の働きかけ」の項目の中で使われている文末表現に着目すると、「～させる」という使役の形が使われている。つまり、この文の主体は教師であり、教師が主体となっ

て子どもに働きかけることを意味していることになる。が、「フローチャート型指導案」の場合は「～させる」という表現は使われていない。子どもに仮装した表現を使っており、子ども主体の立場を取っている。「④表現形式」は、このような文体の違いからその意味や理由を考えるための観点である。

「⑤その他」は①～④以外の観点である。学生たち自身が観点を立てられる余地を残しておいた。ちなみに、考えられる「その他」の観点としては、書体や媒体形式（紙・音声・パワーポイント・YouTube等）等がある。しかし今回提示する指導案は、全て紙媒体であり、また活字を使っているため、自分で立てるのは難しいと思われた。

4. 比較分析活動の方法－「学習指導案比較分析シート」の利用方法について

比較分析活動は、「学習指導案比較分析シート」（以下、「比較分析シート」と呼ぶ。）を使用させた。「比較分析シート」はこの実践のために作成したワークシートであり、A3一枚を4つに分割し、指導案ごとに分析内容を書くかたちにした。個人で分析した後にグループで分析結果を発表・共有させることにした。

「比較分析シート」に書く内容は、以下の3つである。

(1) 比較の観点

観点ごとに整理し、相違点や特徴を際立たせるため、「①項目、②順序、③記号・図形・枠組み、④表現形式、⑤その他」のどれかを選択して記入する。

(2) 「相違点（特徴）」と、その相違点や特徴の「意味や理由」

相違点や特徴となる箇所を抜き出し、そこにどのような意味があるのか。あるいはどうしてそのような形式になっているのかを推測して記述する。

(3) 「(2)「相違点（特徴）」と「意味や理由」」から導き出される、「ねらい・理念・教育観等」

当該指導案の書式がつくられた背景を、「相違点（特徴）」の「意味や理由」から総合して考えて記述する。

また、本実践の内容を後で検討するために、分析した時間ごとにペンの色を分けて書いてもらった。

学習指導案比較分析シート		学習番号	氏名
黒	① 宮城教育大学附属中学校	黒	② 宇野 玲奈
青	③ フローチャート型指導案	青	④ 大川 12 日
赤	⑤ その他	赤	⑥ 大川 12 日

図2 学生が分析した「比較分析シート」

黒色 → 最初に自分で分析するとき。

青色 → グループで発表・共有した際に気づきがあり、自分で分析したことに追加したり、修正したりするとき。

赤色 → 他の指導案を比較分析した後に気づきがあり、遡って追加したり、修正したりするとき。

5. 形式の考案の方法

形式の考案の方法については、次章の「3」で説明する。

V. 授業の実際

1. 授業の概要

以下では、授業の実際の流れに沿って記述していく。対象者、実施日、流れは以下のとおりである。

対象者 国語科教育法Ⅰ履修者68名

実施日 2018年5月8日、15日

授業の流れ

- 1 今回の授業の意義と流れの説明
- 2 指導案の定義と意義（目的）についての説明
- 3 指導案の項目の解説
 - ※「宮教大の指導案」を使用
- 4 「比較分析」シートの使い方の説明
 - (1) シートの欄について
 - (2) 比較する観点について
 - (3) 記入方法について

5 比較分析活動

(1) 各指導案の概要説明

(2) 学生が自分で分析

(3) グループで発表・共有

(4) 分析結果の追加・修正

→次の指導案の比較分析

((1) ~ (4) を繰り返す)

(5) 指導案の読み直し、分析結果の追加、修正

6 その他の国語科学学習指導案の紹介

7 指導案の形式の考案

8 発表(プレゼン)・交流

9 ふり返り

授業の始めに学習指導案について簡単に説明した。学習指導案を知らない、あるいは見たことがない学生はいなかったが、指導案についての初歩的な知識は比較分析活動に必要なため、モデルとして「宮教大の指導案」を例に説明した。

その後、「比較分析シート」の使い方を説明し、比較分析活動に入った。

2. 比較分析活動について

(1) 「フローチャート型指導案」

授業者が項目等、指導案の概要を説明してから、比較分析活動に入った。

「フローチャート型指導案」の分析で、多くの学生が指摘したのは、視覚的に見やすい点だった。フローチャートによる「児童の思考の流れ」が記号化されている点や、「学習問題」と「解決」が枠線で囲まれている点である。

たとえば、学生が分析した「比較分析シート」には次のように書かれている。

- どの項目でどのような意見が予想されるかがひと目でわかる。
- 図式化されていて見やすい。
- 予想される答えをマル、発問を箱、中心部分を二十箱、評価は黒丸と、一目で分かりやすい。
- 図式化することで、板書計画にも役立つ。児童の思考をまとめることにより、授業時も意見の整理がしやすくなると思う。
- 対照的な思考や複数の思考を見やすくすること

で、それぞれの反応に対する対策をたてやすくしていると共に、授業の全体的な流れを見やすくしている。

- だ円形の枠を多く使い、樹形図的に表すことによって、授業の流れが視覚的に分かりやすくなる。また、とぎれることのない授業の流れを想像して計画を立てることで、教師側はスムーズに授業を進行しやすくなる。

「分かりやすい」、「見やすい」といった言葉から、フローチャートのねらいの一つ(「授業の展開が他人にも明瞭にわかる」)が読み取れていることがわかる。また、「円滑」、「スムーズ」といった言葉も見られ、フローチャートが授業の効率化に寄与することも理解されていた。

しかし、「児童の思考と学習活動の流れ」と「教師の支援」の二つの項目が並んでいる意味については、的確な指摘もあったが(「児童の主体的な学びを尊重し、それを促進するための教師側の役割を明確にしている」)、多くの学生が気づけたわけではなかった。

また、残念なことに表現形式に着目し、意味づけできた学生も少数であった。そのため、グループでの発表・共有後に、表現形式に着目した学生に説明してもらい、「ゆさぶる」「するようにする」といった表現が子どもの思考を促すために支援する立場から書かれていることや、「～かも」「～かな?」「聞いてみたい」が子どもの立場で書かれていることにふれた。

初めての比較分析活動ということもあったためか、「比較分析シート」の「ねらい・理念・教育観等」の欄に、指導案の単なる説明や授業内容のねらいを書いている学生もいた。そのため、出典の「フローチャート型指導案」の目的が書かれている箇所を読み上げ、この形式が、児童生徒主体の問題解決型学習を想定したものであることを説明しなければならなかった。

「比較分析シート」の色は「黒色」(最初に自分で分析したこと)よりも、「青色」(グループで発表・共有した際に気づきがあり、自分で分析したことに追加したり、修正したりしたこと)の割合が多く、グループでの情報共有によって理解された点が多かったように思われる。

(2)「安東小学校座席表授業案」

次に「安東小学校座席表授業案」である。指導案の概要を説明してから（「位置づけた子」が設定されていることについても説明した）、比較分析活動に入った。学生には見慣れない形式であったためか、資料を配ったとき、教室が少しざわついた。だが、分析については、2度目ということもあり、戸惑うことなく活動に入ることができた。

「座席表」であることの「意味や理由」は、ほとんどの学生が要点を押さえていた。「ねらい・理念・教育観等」の模範的な記入例としては「学級集団として子どもたちを一つと見るのではなく、一人一人の性格や個性、学習に対する姿勢や習熟度のちがいを丁寧に考え、個人としての学びや成長を重視している。」や「授業での体験の際の様子や普段の生活からわかる子どもの特性を分析して一人ひとりの目標を立てることで、一斉授業の中でも、個々に合った指導をする」といったものがある。

今回は表現形式（「～させたい」「～してほしい」「～に期待」）の指摘も多く見られた。この表現の「意味や理由」として、「教師側の児童への期待を指導案に反映している。児童がどのような考えを持っているのかある程度把握した上で、授業がより活発化するための、児童へのより一層意図を持った問いかけが可能になる」「児童がこれまで誰とどんな体験をしたか、どのような環境で暮らしているか等、ある程度の情報が書かれている。授業を展開する上で欲しい言葉、到達してほしい目標に誰なら気が付けるか予想が立てやすく、具体的な授業づくりが可能」といった記述が見られ、「座席表」の理念（「背景まで含めたその子を丸ごと理解することからその子への指導が始まる」）を的確に読みとっている学生もいた。

「位置づけた子」については、「この子どもを中心としてそのまわりの子どもの関わりを重要視することで、子ども目線の授業になる」「特定の子どもを中心に授業を展開していく。子ども一人一人の特性を見抜き、積極的に授業に関わらせていくことで、より主体的な学びが期待できる。児童に輝く場を与えるチャンスにもなる」という肯定的な意味づけがされる一方で、「「位置づけた子」に対する負担の増加が心配」、「位置づけた子は、授業、教科ごとにかわるのだろうか?」といった感想や疑問も出された。

また、「フローチャート型指導案」との対比から「授業の流れは図式化されているがわかりにくい。」「子どもの意見がその通りに出てこないと授業がまとめに向かって進んでいかない可能性もある」といった意見も出されている。

「座席表」に「子ども理解のとらえ直し」の機能があることに気づいた学生はほとんどいなかったが、この指導案の核となる部分は確実に押さえていたと考えられる。

グループでの発表・共有のあとに資料を配り、「座席表授業案」が生まれた経緯や「位置づけた子」について補足説明した。

(3) 大村はま日案

指導案の項目と大村はまについて簡単に説明してから、比較分析活動に入った。

概ねポイントは外さず分析できていた。他の指導案にないためか、「記録」「研究」の項目に指摘が集中した。「記録」「研究」の「意味や理由」について、「記録をふまえた上で"研究"をして反省点が書かれており、実際の授業を通してどうだったのか（良い点、悪い点）主観も交えつつ反省することで、他の授業や次回の授業の流れを考えると役に立つ」「授業中に記入する枠を設けておいて、授業中の生徒のやりとり、発表で良かった点、反省点を書けるようにしている。それによって、今後の授業で生かせそうなことを明確にすることができる。」と、授業改善としての意義があることを指摘している。

また簡潔な書きぶりや枠が区切られていることから使い勝手のよさについても指摘があった。その中には「全体的に短く簡潔でメモのようにかかれていたただ、他の人からは何が書かれているかわかりづらい」といった意見もあり、この形式がインフォーマルな仕様であり、フォーマルな場には適していないことが理解されている。

「ねらい・理念・教育観等」については、代表的なものとして、「授業の前につくる指導案でありながら、授業の記録や研究が授業後に記入されることになっている。そのことから、授業を振り返り、次にそれを生かすというように、日々、より深い授業を行おうとする理念があるように考えた」といったものがある。他

の学生もこの日案の省察的な機能について言及しており、重要な点は捉えられたと評価できる。

ただし、大村はまについての知識が不足していたためか、単元学習との関係から意味や理由づけをした学生は一人もいなかった。「持っていくもの」の項目についても「教師のミスを少なくすることにつながる」といった浅い推測にとどまっている。

しかし、「大村はま日案」は学生たちに少なからぬ影響を与えたようだった。詳しくは次節で説明するが、学生たちの指導案に対する考え方を換え、さらには授業観にかたちを与える契機となった可能性がある。

3. 指導案の形式の考案について

それでは、比べ読みを終えた学生たちはどのような指導案を考案したのだろうか。本節では、「指導案の形式」の考案活動の流れを簡単に説明したあと、学生が作成した指導案を類型ごとに紹介する。

指導案の形式は、A4用紙一枚にプレゼン用の資料のかたちにして発表することとし、活動の前にモデルを見せ、以下の5点を注意した。

- (1) 「ねらい」「タイトル」「考案した形式の図」「説明」を必ず入れて、見やすく作ること。
- (2) 「ねらい」を決める際には、授業で何を大切にしたいかを考えて決めること。
- (3) 「形式」のアイデアとしては、図、絵、グラフ、ベン図などビジュアルを工夫してみること。
- (4) 形式の媒体は必ずしも紙媒体を想定しなくてもよいこと。
- (5) 「形式」は「ねらい」に裏打ちされている必要があること。

新しい形式が思いつかず、困っている学生には、「まったく新しい形式である必要はないので、比べ読みに用いた指導案を自分だったらどう改善するか考えてほしい」と助言した。

学生たちが考案した形式は、多彩でユニークなものであった。全体的な傾向としては、比べ読みに用いた指導案の影響を受け、その要素を含んだ形式が多く創り出される結果となった。それらは含まれた要素を基準にすると、おおよそ、3つの類型に分けることができる。

1つ目は、「座席表」に代表される、子ども理解、個に応じた指導をねらいとする、いわば「個性尊重型」の形式である。2つ目は「フローチャート」の形に代表される「教育工学型」である。問題から解決にいたるまでの流れを制御した形で表現し、誰が見ても分かるような明瞭さと客観性を利点としている形式である。3つ目は「大村はま日案」を手本とし、反省的な機能を持たせ、自らの授業改善を重視した「省察型」である。

またこれらの類型以外には、グループ学習を想定した「協働型」や、板書の形を利用した「板書型」も多かった。教科特性に応じたもの、評価、習熟度を考慮したものも見られた。

さらに「複合型」とも呼べる形式が見られた。これは、比べ読みに用いた指導案の要素を複数組み合わせでつくられた形式である。ちなみに、上に示したそれぞれの型の指導案でも、他の要素を混ぜ込んでおり、ほとんどは「複合型」ともいえる。

以下に、学生が考案した形式の「タイトル」一覧を類型ごとに示し、紹介する。(分類方法としては、「タイトル」と「ねらい」から読みとれた、重要視されている要素を参考に分類した。なお、「複合型」には、重要視された要素がはっきりしないものを入れた。)

【学生が考案した指導案の形式のタイトル一覧】

○個性尊重型

- ・カルテ型指導案
- ・植物型指導案
- ・座席表指導案
- ・座席表授業案(改)
- ・座席表評価型指導案
- ・座席表指導案
- ・より深い学びのための指導案
- ・子どもたちをより理解する学習指導案
- ・タイプ別指導案
- ・クモの巣型指導案

○教育工学型

- ・フローチャート応用型
- ・私流フローチャート型指導案
- ・フローチャート型指導案(分岐型)
- ・附属中学校型指導案+フローチャート型指導案

- ・フローチャート型指導案
- ・フローチャート型指導案
- ・フローチャート型指導案
- ・フローチャート＋宮教
- ・キーワード型指導案
- ・円グラフ型指導案
- ・豆の木指導案
- ・タイムテーブル式指導案
- ・数直線型指導案
- ・木の枝型指導案
- ・指導略案
- ・構想図型指導案
- ・樹木型指導案
- ・網の目型指導案

○省察型

- ・振り返りやすい指導案
- ・想像と現実指導案
- ・教師・授業成長型指導案
- ・書きこめる指導案
- ・授業前・中・後の3段階指導案
- ・簡潔で見やすい！参加意識を持たせる授業に
- ・日案型指導案
- ・大村はま日案(改)

○板書型

- ・黒板型指導案
- ・黒板型指導案
- ・板書型指導案
- ・板書型

○協働型

- ・グループ学習型指導案
- ・グループ型指導案
- ・グループ型指導案
- ・グループ型指導案
- ・グループ型指導案
- ・グループワーク型指導案
- ・グループ学習型指導案
- ・グループ活動型指導案
- ・班活動型指導案
- ・実技を交えた指導案

- ・こんなときどうする？(グループ学習)
- ・話し合い指導案

○複合型

- ・座席表＋記録指導案
- ・ノート型指導案
- ・わたしたちの日案

○その他

- ・評価型指導案
- ・保健体育科の習熟度別指導案
- ・習熟度別時間調節型指導案
- ・中学1年授業実践事例
- ・年表型指導案
- ・栽培型指導案
- ・問い返し指導案
- ・三層式指導案
- ・(タイトルなし)

(1)「個性尊重型」の指導案について

子ども理解、個に応じた指導をねらいとした、いわゆる「個性尊重型」指導案の代表的な例として「カルテ型指導案」と「植物型指導案」を紹介したい。

「カルテ型指導案」は、カルテを用いて児童ごとに作成する指導案である。その「ねらい」を「児童生徒一人ひとりに対して深い学びを提供する」としており、項目には「目標」「想定されるつまづき、反応」「導く方法」「実際の反応」が設けられている。「説明」には「それぞれの子どもに対して求めることや身につけてほしい知識が違うこともあるので、それぞれの能力に応じた目標を立てる。そして目標を達成できるような指導方法を考える」と書かれている。安東小学校の取り組みにも「カルテ」が使用されていたように、個性を重視することを徹底すれば、指導案は必然的にカルテのような形式で個別の指導計画となる。この「カルテ型指導案」は、子ども理解、個性重視の立場をしっかりと形式に反映させたものといえる。

「植物型指導案」では、「ねらい」を「一人一人の持つ「種」(個性・能力のもと)に注目し、それを「芽吹かせ」「花」にし、その後の新しい「種」をまた育てていく」としている。

指導記録としての性格が強くなっているが、子ども

を個性ある植物にたとえて、ひとりひとりの力を細やかな気配りによって伸ばそうとする意志が伝わってくる。

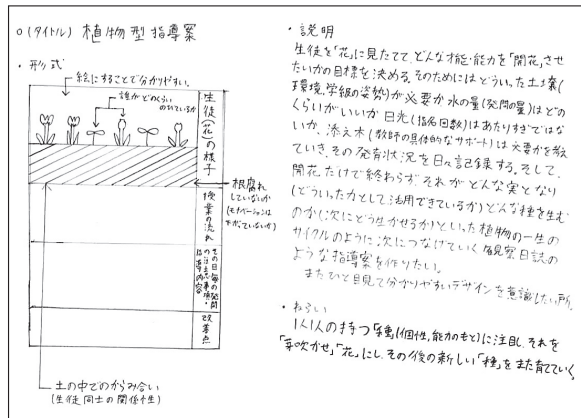


図3 植物型指導案

なお、これらのほか、「個性尊重型」には「座席表」がタイトルに含まれている作品が4点あるが、これらは「安東小学校座席表授業案」の改良型である。これらの改良型では、全ての座席欄に指導目標や評価を書き込むことになっている。安東小学校の「座席表」は基本的に全ての座席欄に書き込むことになっているが、授業者が今回提示した「座席表授業案」には空欄もあったため、学生にとっては違和感があったのだろう。「安東小学校座席表授業案」の比較検討後に資料を配って説明したのだが、譲れないところだったようだ。

(2) 「教育工学的」の指導案について

フローチャートは人氣があり、14人の学生がこの形式を採り入れていた。「ねらい」や「説明」には、「分かりやすく」「イメージしやすい」「可視化」「見やすく」「すぐに分かるように」「どう持っていったらゴールにたどり着くかが明確」と書かれていることから、フローチャートの視覚的たようである。また、「あらゆる対応」「スムーズな授

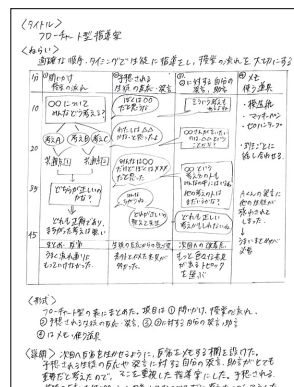


図4 フローチャート型指導案

きる」「的確な順序」という言葉も見られることから、逸脱するリスクを予見し、計画通りの展開を可能にしてくれそうな点もこの形式の魅力なのだろう。

ただし、学生たちが作成した形式は、わかりやすさや授業のコントロールといった実用的なメリットだけを重視しているわけではなかった。できるだけひとりひとりの考えや反応を大切にして授業を展開させるために、子どもの思考の流れを複線化したり、授業のゴールで流れが収束しないようにしたりと工夫が加えられていたのである。また、図4の「フローチャート型指導案」では、「予想される生徒の反応や発言に対する自分の発言、助言がとても重要だと考えたのでそこを重視した」とあり、学習者へのフィードバックを考慮した形式となっている。

「反省」「研究」欄を加え、授業をふり返り、自分の授業を改善できるようにする機能が加えられたものも7作品あった。

(3) 「省察型」指導案について

次に「省察型」の指導案を紹介する。これは省察的な機能を際立たせ、自らの授業改善に焦点をあてた形式である。

ユニークなものに「想像と現実指導案」がある。この指導案では、潔いことに、授業の計画と実際とが食い違うことが前提となっており、「授業展開」を左右に分け、左に授業の計画、右に授業の実際を書く形式になっている。「大村はま日案」にも、「記録」「研究」欄があり、省察的な機能が備えられていたが、この「想像と現実指導案」では、対比的な構造にすることで、いっそう省察的な機能が強化される仕組みになっている。

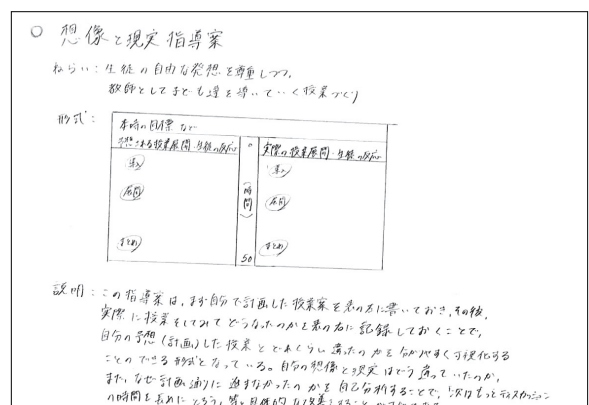


図5 想像と現実指導案

そしてこの形式には、よりよい授業を子どもに提供したいという思いが込められている。形式の「ねらい」には「生徒の自由な発想を尊重しつつ、教師として子ども達を導いていく授業づくり」とある。ここから、子どもたちの自由な発想から学んだことを以降の授業づくりに役立てようとする姿勢が読みとれる。この学生は、指導案というものが、なによりも子どものために存在するものであることを心得ているようである。

(4) その他の指導案について

「板書型」指導案は、見通しの良さ、簡潔さ、明快さが「ねらい」とされていた。先行研究で示した、山口県教育委員会の「板書型指導案」と同様に、「授業の可視化」を重視していると考えられる。ただし、研修会での「指導技術の共有化」や教師の負担軽減といった視点は見られなかった。

「協働型」指導案は、昨今の教育の動向を意識した形式となっている。「ねらい」に「生徒同士で話し合いの場を持たせることでアクティブ・ラーニングを目指す」、「意見交流によって個人の考えを深める」とある。さらに「説明」には「生徒一人一人の考えを大事に」「主体性」「主体的」「他者」といった言葉が使われており、「主体的で対話的で深い学び」や「アクティブ・ラーニング」を意識していることが見てとれる。

最後に「目指せ満開！ 栽培型指導案」を紹介しよう。これは学生たちに、ビジュアル的な良さが「書いていて楽しくなる」と高く評価された指導案である。前掲の「植物型指導案」のように花の比喻を用いており、「身につけさせたい力」を「土」に、「授業の軸（ポイント）」を「茎」に、「生徒の反応」と「授業の流れ」を「花片」に、「教師の働きかけ」を「水」に見たて、それらが一体となって「授業のゴール」が生まれるようになっている。花はひまわりのようでもあり、見る者を明るい気持ちにさせてくれる。

この「栽培型指導案」を見ていると、従来の指導案が、堅苦しく、退屈なものに感じられるから不思議である。この形式のように、教師が案を立てる際に、授業全体を楽しくイメージできるような形式はもっと開発されてよいように思える。

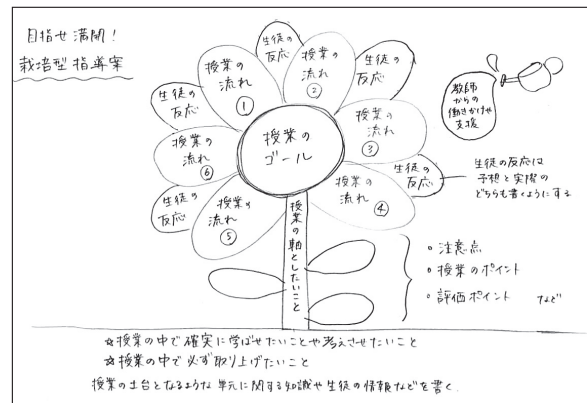


図6 目指せ満開！栽培型指導案

4. 考察

学生たちは、指導案を比べ読み、考案する活動を通して指導案自体の意義を理解していった。理解した様子は考案した指導案からうかがうことができる。たとえば「省察型」を考案した者は、自己の授業をふり振り返り、評価する機能を指導案に見出していたし、「個性尊重型」では、個別の指導案を作成することで一人ひとりの学習者の理解を深め、個に応じた指導を目指そうとしていた。そして「教育工学型」では、視覚的に明瞭なフローチャートを用い、円滑な授業展開と事後研究での共同利用に役立てるようにしていた。このように、学生たちは活動を通じて指導案の根本的な意義に立ち返っていたと思われる。

学生が考案した形式は、基本的には、比べ読みで用いた資料の理念的な要素や形式を踏まえて作られていた。だが、それは特定の形式の模倣というわけではなく、複数の資料から必要な要素を選択して採り入れた、既存の知識・経験や志向・願望、それに、昨今の教育動向等を紡ぎ合わせたりして作られていた。つまり、学生たちは必要と思われる諸要素を取捨選択し、再構成して新しいモデルを創造していたのである。

全体的な傾向としては、「個の尊重の思想」と「教師としての成長」が望まれ、各指導案に組み込まれていた。たとえば、「教育工学型」で、「フローチャート」をベースにしつつも、その流れを複線化したり、授業のゴールを収束させない形にしたりしていたのは、「授業の効率化」と「個の尊重の思想」を止揚してつくられたととらえることができる。また、「省察型」に限らず、多くの学生は、自らの形式に「反省」「メモ」「研究」等の項目を設け、授業中あるいは授業後に、子ど

もの反応、気づいたこと、反省事項等を書き込む欄を設けていた。これは、「説明」に「大村はま日案から採り入れた」等とあることから、「大村はま日案」が契機となっていることがうかがえるが、将来、教師となったならば、力量を高め、日々授業を向上させたいと願う気持ちが学生の心の底にあるのだと思われる。

Ⅵ. おわりに

本稿では、比べ読みと考案という活動を取り入れることで指導案の理解を促し、授業観を育成する授業を紹介した。今回の目的である、指導案の形式の背後にある文脈を捉えることと、新しい形式を考えることは概ね達成できたと評価したい。しかし、この取り組みによって、肝心の、「転移の問題」と「画一化の問題」が解決したかどうかは、明らかになっていない。

転移の問題に関しては、学生が4年次の実習で、3年次実習の時と異なった指導案を書く必要に迫られたときに、どう反応するかを見守る必要がある。画一化の問題に関しては、学生が考案した指導案を実際に使用して授業を行う機会を設ける必要がある。そして、指導案の形式の違いがどう授業に影響するのかを検証しなければならないだろう。ひき続き、実践していきたい。

さらに今回の取り組みにはいくつか欠陥があり、そのうえ、新たな課題も生じることになった。

その一つは比べ読みの資料である。学生への影響力を考えると、比べ読みの資料は、できるだけ多種多様な指導案を提示することが理想的であるが、「国語科教育法」という講義の中で「指導案」を扱うのであれば、教科特性に応じた資料、すなわち「ことば」という観点を重視して資料を選ぶ必要があった。今回は、教育観や理念が形式に反映された資料に偏っていたため、「ことば」という観点は二の次になってしまっていた。また、多言語化の観点から、文字以外の表現媒体も資料として積極的に提示すべきであった。

課題としては、比べ読みをした際に、学生が読み取れていない要素があったことが挙げられる。読み取れていない要素は、学生が考案した形式にも反映されていなかった。自分なりの授業の見方をかたちづくらせるのであれば、多種多様な指導案を提示することに加えて、すぐれた授業にふれる機会を増やし、教育に関

する専門的知識と関連づけることも必要である。

最後に、学生が書いた「授業の感想」を基に、気づいたことと、それに対する私見を述べて、まとめをしたい。

「授業の感想」の内容は主に、様々な形式があることへの驚き、指導案の長所や意義を理解したこと、それから教師になったら自分で指導案を工夫してつくってみたいとする旨が書かれていた。考えさせられたのは次のような感想であった（傍線は稿者による）。

①指導案を比較するまで、指導案には決まりきった形があり、それを守らなければいけないとばかり思っていたので、すごく良い勉強になった。自分がどう指導したいか、そのためには何が必要か、自分にとってやりやすい指導案が一人一人にあって良いのだと思う。そのためには、自分自身に明確な指導理念や目標があるべきだと思うので、毎回単元内容や子どもたちにしっかり向き合える教師になりたいと思った。

②指導案ひとつとっても様々な種類があり、自分にとって使いやすいものを工夫していくことが大切だと思った。次に授業に活かしたり、改善できたりするような教師にとって参考書となるような指導案がよいと思う。授業の流れやねらいを明確にしつつそれができればよい授業が作れると思う。

③今回の授業を通して、一つの授業案を作り上げるのに相当な時間と苦労が必要なのだということを実感した。ただ決まった形式の中に当てはめて授業を構成していくのではなく、自分のつくりたい授業・目指したい授業を考え、それを「授業案」として一つの形にまとめあげること。それは子ども達により良い教育を、授業を受けさせてあげたいという強い信念の表れのようにも感じる。これから教師を目指していく中で、その苦労と努力をしっかりと授業に反映していけるように頑張っていきたい。また、自分なりの授業の形を見つけていきたい。

①に「自分にとってやりやすい指導案が一人一人にあって良いのだと思う」とある。このように、既存の形式に従わなくてもさしつかえないことを喜ぶ声は少なくなかった。また②では「自分にとって使いやすいものを工夫していくことが大切だ」とあり、指導案を自分なりに工夫し、授業をよくしたいと述べている。もちろん、形式を変えさえすれば、よい授業がつくれるわけではない。しかし、①「自分自身に明確な指導理念や目標があるべきだ」や③「自分のつくりたい授業・目指したい授業を考え、それを「授業案」として一つの形にまとめあげる」のように、よりよい授業づくりのためには、価値観や信念を基にして自分なりの授業観をかたちづくるのが大切だとする意見もあった。

これらの感想を読むまで稿者は、指導案に対する学生の不安の原因は、ルールが分からないことや手続き的な知識の不足にあると思い込んでいた。しかし、感想を読んだことで、既存の指導案に書き込ませるような書き方指導そのものが学生の不安を助長していた可能性があることに気づかされた。自らの価値観や信念を大切にするならば、既存の指導案の形式を使うことは、その形式と自らの思いとの間で引き裂かれることを意味する。それが不安や苦手意識として表れていたという側面もあったのではないか。

確かに、学習指導案は事後研究のために学校の形式に従って書く場合がほとんどだろう。そのために形式にそった書き方を教えることに異論はない。しかしかといって、既存の形式の書き方を一方的に教え込んでばかりいては、学生たちの創意や教育観を育てる機会を奪ってしまうことにもなりかねない。

そして、これは必ずしも指導案の指導に限った話ではないだろう。手段的有用性が優先される近年の社会的風潮のもとで、教員養成の場でも、学校現場で活用できる方法論や短期的な成果が強く求められている。それは「養成・採用・研修の一体化」の要求、「教職実践演習」や「教職課程コアカリキュラム」の導入といった一連の政策によって否応なく推し進められている。理論と実践とを結びつけることは必要であるが、心配なのは、このような状況の中で教員養成における授業が、学習指導要領の内容を着実にこなすことが目的化してしまったり、指導技術を一方的に教え込んだりするような、狭い意味での職業訓練のようなものになっ

てしまわないか、ということである。

このような状況下で、教員養成に携わる者としてできることは、実践性が求められる授業であっても、既存の教育のあり方を相対化し、ものの見方や考え方を、時間をかけて広げたり、かたちづくったりできるような場を意識して設けることだろう。

今回の授業が、そのような取り組みになっているかは心もとないが、従来の書き方指導とは異なった指導案指導の一つの具体的なあり方を示すことができたと考ええる。

謝辞

本稿の図版として「指導案」と「分析シート」の掲載を快く許可してくださった学生のみなさんと出版社にこの場をかりてお礼を申し上げます。

参考・引用文献

- 東洋 (2016) 「教育工学について」『教育工学選書Ⅱ第5巻 学びのデザイン：学習科学』ミネルヴァ書房
- ドナルド・ショーン (2001) 『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版
- 藤村裕一 (2015) 『アクティブ・ラーニング対応 わかる！書ける！授業改善のための学習指導案 教育実習、研究授業に役立つ』ジャムハウス
- 府川源一郎 (2009) 「学習指導案の作成と検討」『国語科教育実践・研究必携』学芸図書
- 池永真義 (2015) 「教育実習指導の効果を高める教育方法(第Ⅰ報)－図画工作科における「授業のUD化」を意識した学習指導案の指導過程を通して－」『大阪教育大学紀要』第63巻、第2号
- 伊崎一夫 (2011) 『小学校国語科 学習指導案で授業が変わる！ 学習指導案を読む・書く・使いこなす』日本標準
- 岸本忠之 (2018) 「算数・数学科の学習指導案の特徴」『富山大学人間発達科学部紀要』第12巻、第2号
- 小島宏・寺崎千秋 (2003) 『学力保障時代の授業力 4 授業の質を高める指導案の作り方』明治図書出版
- 小山恵美子 (2006) 「学習指導案」『実践へのヒント 国語科授業用語の手引き』教育出版
- 前原隆志 (2016) 「板書型指導案に関する一考察」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第42号
- 松田雅代・溝邊和成 (2017) 「ビジュアル化学習指導案作成に見られる教師の意識」『兵庫教育大学学校教育学研究』第30巻
- 三村和則 (2016) 「道徳の指導法科目の講義での道徳授業指導案の「復元」の実践－教職課程におけるアクティブ・ラーニング－」『総合学術研究紀要』第19巻、第1号

- 宮城教育大学 (2018) 「平成30年度版教育実習の手引き」宮城教育大学
- 沼野一男 (1980) 『教授フローチャート』日本視聴覚教育協会
- 上田薫 (1978) 『上田薫社会科教育著作集 1 問題解決学習の本質』明治図書出版
- 上田薫 (2005) 『私はいつまで生きていてよいのか』亜紀書房
- 上田薫・静岡市立安東小学校 (2005) 『個が深まる学び～安東小学校の挑戦』明治図書
- 岡田充弘 (2016) 「国語科教育法カリキュラム改善のための調査研究－読解領域における模擬授業に関する意識調査－」 「中村学園大学発達支援センター研究紀要」第7号
- 乙訓稔 (2011) 「上田薫の社会科教育の理念」 「生活科学部紀要」第48号
- 大村はま (1985) 『大村はま国語教室 別巻』筑摩書房
- 大村はま (1994) 『新編 教室をいきいきと 2』筑摩書房
- 齋藤 S. 裕美 (2017) 「高等学校「情報科」学習指導案作成指導におけるブレインストーミングシートの活用」 「多摩大学研究紀要「経営情報研究」」第22号
- 田中博之 (2000) 『教育工学事典』実教出版
- 豊田久亀 (1990) 「学習指導案」 『新教育学大事典』第一法規出版
- 鶴田清司 (2007) 『国語科教師の専門的力量的形成－授業の質を高めるために－』溪水社
- 矢部玲子 (2015) 「国語科授業指導案作成過程における思考活性化効果に関する研究－思考支援ツールを用いた授業実践から－」 「全国大学国語教育学会発表要旨集」128

(平成30年9月28日受理)